

Investigaciones psicopedagógicas del niño boliviano: Pautas para la educación del escolar boliviano

Dr. Vitaliano Soria Choque

RESUMEN

Una de las temáticas de la educación boliviana que no está esclarecida en la actualidad es el estudio psicológico del niño boliviano. Hay investigaciones sobre los rasgos psicológicos, pero con tendencia pedagógica, como la de George Rouma (1982), de Carlos Salazar Mostajo (1983), y otras más cercanas al desarrollo psicológico de niño, como la de Ruperto Romero (1994), relacionada con la estructura cognitivo-afectiva del niño quechua, y de Norma Reátegui (1990), que estudió el desarrollo de la estructura cognitivo-afectiva de los niños andinos. Los estudios psicopedagógicos son la clave para la reformulación del currículo de la educación del nivel primario, puesto que sin el conocimiento de la psicología y pedagogía de los niños bolivianos, será difícil desarrollar programas y actividades de formación del sistema escolar adecuados a la cultura y al contexto social hacia un currículo intercultural y contextualizado. Estudios psicopedagógicos como los mencionados permiten conocer algunos rasgos psicológicos de los niños urbanos y rurales, los cuales deben profundizarse con nuevas investigaciones y reflexiones para que se constituyan en fundamentos psicológicos y pedagógicos de la educación del niño escolar boliviano.

PALABRAS CLAVE

Rasgos psicológicos del niño indio, Psicopedagogía andina, *Ch'iki* andino, Estructura cognitivo-afectiva, Desarrollo psicológico por el arte.

I. BIBLIOGRAFÍA DE LOS ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DEL NIÑO ESCOLAR BOLIVIANO

Entre los primeros estudios sobre el desarrollo psicológico del niño andino está la obra “Nueva Crónica del Nuevo Mundo” de Guamán Poma de Ayala (1988), en la que se hace un recorrido de las distintas etapas de desarrollo físico, psicológico y pedagógico de la población incaica. Y en los primeros tiempos de la República, se tiene al pedagogo Simón Rodríguez (Preceptor del libertador Bolívar, influido por Voltaire en su inquietud de libertad y por J.J. Rousseau en una educación de contemplación de la naturaleza). Durante los gobiernos del libertador Simón Bolívar y el Mariscal Sucre, Rodríguez fue contratado para la organización de la Instrucción Pública de Bolivia, y el año 1925 con el Decreto de los “Simones” (Rodríguez y Bolívar) hace que se declare la Educación como función principal del Estado y se propugne la escuela única. Con relación a la educación boliviana, Rodríguez sostenía: “Los hombres deben prepararse para el goce de la ciudadanía (...) con cuatro especies de

instrucción en la primaria y la segunda edad, o sea, que la educación debe ser social, general, técnica y crítica. Instrucción social para hacer una nación prudente; instrucción corporal, para hacerla fuerte; instrucción técnica para hacerla experta, e instrucción científica para hacerla pensadora.” (Federación de Maestros Urbanos de La Paz, s/fecha: 1)

Simón Rodríguez conocía muy bien la realidad latinoamericana, y percibía que el desarrollo de nuestra economía estaba en el desarrollo de sus industrias básicas. De ahí que propuso que la educación debía privilegiar la formación en las artes y los oficios manuales, y con el tiempo llegar a la industria y la tecnología propia de América. La mentalidad colonial de los intelectuales y de la sociedad patriarcal echó gritos al cielo por semejante ofensa, puesto que ellos querían que sus hijos continúen con las carreras tradicionales coloniales de señorío, es decir, que sean abogados, militares o sacerdotes. La propuesta de Rodríguez fue rechazada, y se prefirió continuar con la formación profesional colonial de salón.

Una de las autoras que se dedicó a unificar la bibliografía sobre la educación nacional es la Lic. Gabriela Vidaurre, especialista en las ciencias de la bibliotecología. Ella escribió una serie de artículos relacionados específicamente con la educación, con el nombre de “Bibliografía preliminar sobre educación boliviana”. Allí resalta dos aspectos fundamentales: 1) las personas que se han ocupado de la educación boliviana, y 2) los temas que han merecido enfoques sobre educación. Para la recopilación bibliográfica, consultó la biblioteca Central de la UMSA, la de Filosofía y Letras, del Ministerio de Educación y otras bibliotecas particulares. En sus datos bibliográficos, da a conocer las principales investigaciones pedagógicas del niño boliviano, particularmente del niño indio. Entre las referencias que da la autora, se destacan la de Guillen Pinto, “Educación del Indio”; Elizardo Pérez “Warisata, La escuela Ayllu”; Rafael Reyeros “Caquiaviri, formación de la Escuela Rural”; Franz Tamayo “Creación de la Pedagogía nacional”; Ramón Retamozo, “Estudio sociológico y psicológico del niño boliviano”; George Rouma, “Desarrollo físico del escolar boliviano”; Leonor Arteaga, “Los nuevos sistemas pedagógicos de instrucción primaria y su aplicación en nuestras escuelas como operativo de postguerra; Federico Blanco Catacora, “Tamayo y la Pedagogía Nacional”; Felipe Segundo Guzmán, “Problema pedagógico en Bolivia”; José Salmón, “El ideario aymara”; Benjamin Torrico, “La pedagogía en Bolivia”; Alfredo Guillen Pinto, “La educación del indio”; Carlos Salazar M., “Warista Mía”, y los últimos estudios de Ruperto Romero, “*Ch’iki*. Concepción y desarrollo de la inteligencia de los niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi”, y de Norma Reátegui, “Estructuras cognitivas y afectivas de madres y niños andinos”. Los artículos señalados tienen que ver con la educación del niño indio y del escolar boliviano, en los cuales se resaltan algunos de sus rasgos psicológicos.

La educación boliviana también se alimentó de las misiones educativas extranjeras que investigaron la realidad de la escuela dejando fecundas experiencias educativas, entre las cuales se destacan: “La misión pedagógica chilena” (1907), La Misión Belga (1909-1917) con George

Rouma (1909); La misión francesa. La segunda misión Belga en Bolivia; La Misión pedagógica norteamericana (1947-1948); La primera misión de la Unesco (1953), Segunda Misión de la Unesco (1953-1956) y La Tercera Misión de la Unesco (1963-1965) (Taborga 1992). Las misiones pedagógicas extranjeras apoyaron y dieron sugerencias para la organización escolar y profesional, y para la formación de los maestros, con artículos y libros sobre la mejora de la educación boliviana. Todos los pedagogos y educadores extranjeros contratados dejaron sus experiencias y saberes con un compromiso y lealtad al país. Lamentablemente, dichos estudios no fueron ni son aprovechados por los diseñadores del currículo y de programas educativos.

Una de las realidades de la historia de la educación boliviana es la de contratar técnicos y profesionales extranjeros que dejan proyectos, planes y programas para los archivos, y muy pocos se ejecutan. Una de las causas repetitivas de la política boliviana es la de dejar para el olvido lo realizado por el anterior gobierno o por el anterior ministro. Por lo tanto, las distintas misiones que costaron mucho dinero al país no han sido aprovechadas. Los profesionales y técnicos bolivianos siempre han sido menospreciados. Por ello, muy pocos bolivianos propusieron cambios en las políticas educativas o fueron gestores de reformas educativas. Las autoridades gubernamentales de turno tienden a menospreciar el capital humano boliviano.

En el presente estudio, se exponen las principales ideas pedagógicas y, sobre todo, las psicopedagógicas que resaltan los rasgos psicológicos de los educandos. Por sus importantes aportes a la psicología y la pedagogía, se analizan las obras pedagógicas de George Rouma, Carlos Salazar Mostajo, y los textos recientes de Ruperto Romero y Norma Reátegui.

II. GEORGE ROUMA: PSICOPEDAGOGÍA DEL NIÑO BOLIVIANO

George Rouma nació en Bruss (Bélgica) en 1881. Realizó estudios en la Escuela Normal Charles Buls (1909) y se graduó de Doctor de

Ciencias Sociales en la Universidad Libre de su ciudad natal y posteriormente Licenciado en Ciencias Antropológicas. Una vez jubilado, muere en la ciudad de Bruselas. En 1909, hizo un contrato de cuatro años con el gobierno boliviano de Montes (1904-1909 y 1913-1917) para fundar, organizar y dirigir la primera Escuela Normal del país en la ciudad de Sucre. En 1913, firmó un nuevo contrato por cinco años para reorganizar la educación boliviana. Para ello, fue nombrado Director general del nivel primario, secundario y normal del país, pero repentinamente renunció a su contrato y abandonó el país.

Posteriormente, retorno al país en 1928 como representante de la Cámara de Comercio belga y del Comité Central Industrial de Bruselas. Por entonces, el presidente Daniel Salamanca lo contrató para que evaluara el estado de la educación del país. Rouma viajó durante tres meses por todo el territorio boliviano, acompañado del profesor Saturnino Rodrigo. Sus datos estadísticos, observaciones y entrevistas fueron incluidos en un informe sobre el balance de los aspectos positivos, deficiencias y deformaciones de la enseñanza en todos los niveles. Lamentablemente, sus cincuenta recomendaciones no fueron aplicadas por ese gobierno ni por otros venideros.

A. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA Y ACCIÓN PEDAGÓGICA

La situación de la educación boliviana y las ideas e investigaciones de la pedagogía, y la psicopedagogía de George Rouma y la denominada Misión Belga fueron expuestas por el pedagogo y filósofo boliviano Federico Blanco Catacora (1987). Este autor sostiene que Rouma planteó un modelo educativo para Bolivia y desde Bolivia: “La base para su concepción parte del conocimiento del país, de su geografía, de su historia y de su sociedad, de sus culturas” (Blanco 1987: 3). Para esto, viajó por todo el país realizando estudios antropométricos del escolar boliviano que fueron publicados en francés y luego traducidos al castellano. Igualmente, investigó aspectos antropológicos de los aymaras y quechuas, que publicó en Bélgica.

En opinión del pedagogo, la situación de la enseñanza en Bolivia tenía muchas deficiencias porque estaba en manos de personas incompetentes y de hábitos retardatarios. Dicha situación fue descrita en toda su crudeza de la manera siguiente: “insuficiente número de escuelas primarias que se hallan en su mayor parte instaladas en casa que no corresponden en las necesidades de enseñanza, les falta casi totalmente el material necesario y los maestros son por lo general jóvenes sin preparación especial” (Blanco 1987: 28). El gobierno liberal que asumió el poder por los años 1900, en su afán de modernizar el Estado, pensó en una reforma educativa. El país estaba lleno de analfabetos porque no había profesores. Todo era improvisado. Por entonces, existían maestros ambulantes que enseñaban a leer y escribir por dinero o especies. La población indígena era considerada una masa de pongos para el latifundio, y en las ciudades, los sectores gremiales y de artesanos eran también una masa analfabetos.

En la obra pedagógica de Rouma, se señalan los fundamentos de la escuela moderna, y para su acción educativa, tomó en cuenta las siguientes bases.

1. *Base biológica.* El niño es considerado un ser viviente, con cualidades propias transmitidas por la herencia familiar y social, “no deben oponerse al libre desarrollo de la evolución del niño y al contrario, las escuelas deben ser activas, basadas en el interés y esfuerzo personal de acuerdo a sus naturales inclinaciones positivas” (Blanco 1987: 237).
2. *Bases antropológicas.* El cerebro es un instrumento del progreso humano que se desarrolla al empuje de las excitaciones del mundo exterior. De ahí que Haekel (en Catacora, 1987) en su tesis biogenética expresa lo siguiente: “la enseñanza debe subordinarse al grado de desarrollo mental del niño y debe estar basada en elementos y por objetivos de su interés que provoquen reacciones favorables poniendo en fusión todo el sistema cerebral y emotivo del educando”.

3. *Base sociológica*. El niño como todo ser vivo está bajo la influencia del medio geográfico, social, económico, moral e intelectual donde se desarrolla. Por eso, cada escuela debe ser un microcosmos social hecho de libertad y cooperación, de responsabilidad, solidaridad y justicia.

4. *Influjos del medio social*. En el desarrollo de los niños, es importante la vinculación con el medio social. El individualismo del niño va asociado a las primeras tendencias sociales, que en compañía de sus objetos animados desarrolla su ser social. De ahí que: “muchas niñas conversan con sus muñecas, las educan y les reparten los regaños y las diversas recomendaciones que les han hecho a ellas sus madres” (Suárez 1962: 65).

Rouma tomó en cuenta las bases científicas de la pedagogía moderna extranjera para estudiar la realidad del niño escolar. Y, ¿qué de la idiosincrasia de los pueblos? También hubiera sido importante conformar misiones educativas nacionales para estudiar la psicología del pueblo. Con la articulación de ambos estudios, se hubiera realizado una reforma educativa partiendo de nuestra realidad y con la visión de nuestros profesionales.

B. INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS DEL NIÑO BOLIVIANO

En cuanto al estudio del “niño boliviano”, Rouma tomó en cuenta las doctrinas europeas, particularmente la de Rousseau (1967). Se dedicó a investigar a cientos de niños bolivianos llegando a conclusiones interesantes, publicadas en francés y traducidas al castellano por el educador boliviano Saturnino Rodrigo (1976), entre las que se destacan los siguientes aspectos psicológicos del niño boliviano:

1. *Inteligencia*: “El niño boliviano muestra inteligencia como cualquier otro niño, pero no razona. Por esto no llega a conclusiones justas (...) carece de espíritu de observación, carece de espíritu científico. No se detiene a examinar, a indagar el por qué o la causa de los fenómenos. No asocia no compara. No induce ni deduce (...)”.

2. *Imaginación*: “El niño boliviano tiene buena imaginación, tiene fantasía, pero se deja llevar por ilusiones, divaga (...), con este modo de ser fracasa en la vida práctica. Le falta cordura y sensatez. Pierde la noción de la realidad (...).

3. *Sensibilidad y voluntad*: “El niño boliviano es susceptible de grandes entusiasmos. Su emotividad es desbordante y dominadora. Pero decae al primer obstáculo. No persevera. No vence dificultades. No es constante ni perseverante. Por eso en la vida no es un triunfador (...)” (Suárez 1987: 228).

Con estas investigaciones, “Rouma explica que las características del niño indígena no difiere del niño de la ciudad en cuanto a inteligencia y a las peculiaridades psicológicas citadas, pero el niño campesino lleva siglos de atraso y aislamiento de la civilización, que lo ha convertido en un ser desconfiado, introvertido, y enemigo del blanco” (Suárez 1987: 229).

Frente a este panorama de la psicología del niño boliviano, la tarea psicopedagógica de los maestros y de la escuela es enseñar a vivir una vida de estudio y de orden, una vida de esfuerzo y de trabajo, y sobre todo formar autodidactas. Los maestros deben encaminar las energías espirituales, ejercitar la voluntad, templar la voluntad, ejercitar para vencer obstáculos, enseñar a ser esforzados y optimistas. En el hogar y en la escuela, se debe empezar por no conceder nada graciosamente sin que el niño lo merezca y hacer que se ciña a un horario estricto. En su doctrina psicopedagógica basada en el examen de las virtudes y aspectos negativos del niño boliviano, Rouma permite que el profesor Suárez (1987: 124) señale: “hay necesidad de aprovechar las virtudes de nuestra raza, de nuestro pueblo, como su inteligencia, imaginación, entusiasmo y fuerza física”. Por eso, también señala que la enseñanza de los niños indios debe estar basada en el trabajo manual y la agricultura.

Por entonces, en la mentalidad pedagógica de los profesores bolivianos, la educación del niño indio debía orientarse sólo al trabajo manual del campo y las ciudades. No existía la idea de que

los niños de los pueblos y los suburbios de las ciudades puedan llegar al colegio. La tendencia por aquellos años era alfabetizar, que consistía en aprender a firmar para el voto del partido liberal.

C. ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS DEL NIÑO BOLIVIANO

A partir de la interpretación de Rouma sobre los rasgos psicológicos del niño boliviano, el educador boliviano Federico Blanco Catacora (1987) expresa algunas conclusiones pedagógicas:

1. La educación del hombre boliviano debe ser práctica, utilitaria y productiva, y no verbalista, memorista y enciclopedista como la educación tradicional española de la colonia.
2. Propugna una educación científica para la niñez y la juventud boliviana. Esta educación debe estar relacionada con el conocimiento científico del escolar boliviano; formar la mente del escolar según los métodos empleados en las ciencias de la naturaleza (carácter didáctico). Finalmente, debería darse importancia a la enseñanza de las ciencias en todos sus ciclos.
3. La educación debería ser activa, es decir, que los niños aprendan por sí mismos observando, describiendo, analizando; debería promover la construcción de simples y sencillos dispositivos de experimentación, álbumes propios de herbarios. De esta manera, los maestros podrían elaborar sus propios textos sobre la base del conocimiento científico de los medios naturales del país, y así dejar de basarse en textos importados.
4. La enseñanza debe efectuarse en establecimientos mixtos, tanto para la niñez como para la adolescencia, puesto que los varones y las mujeres viven juntos en la sociedad y en la familia. La separación de sexos en la educación sólo produce efectos negativos, como la ignorancia, la desconfianza, los prejuicios y falsos temores entre ambos sexos.
5. La enseñanza debe ser integrada y globalizada, y seguir el método didáctico de los centros de interés del maestro Decroly (Chateau 2005). Los planes de estudio, los programas y su desarrollo en el aula deben ser integrados, para evitar el enciclopedismo negativo y estéril.
6. La educación del hombre boliviano fundada en una educación estética. Esto significa que la enseñanza debe realizarse en un ambiente bello, sencillo, natural y agradable a los sentidos y en contacto directo con la naturaleza y cerca del campo. También se refiere a la educación de los sentidos mediante el goce de lo plástico y lo acústico, es decir, el contacto directo con la naturaleza debe abrir los ojos y oídos y los otros sentidos de los niños para que aprendan a percibir los matices del mundo natural.
7. La educación debe ser laica, independiente de la influencia eclesiástica. La tradición cultural española había influido en la escuela y los colegios convirtiéndolos en centros de adoctrinamiento católico, especialmente en la educación moral. La educación moral debe partir del propio educando. La imposición de normas y dogmas lo convierten en un escolar falso, con virtudes inexistentes e hipócritas, que lo llevan hacia una vida aparente, no honesta ni auténtica.
8. La educación es un asunto político y no un asunto sólo de maestros, de métodos de enseñanza, planes y programas, material didáctico y de locales escolares. Por eso, es fundamental una legislación educativa desde el gobierno, llamada actualmente política educativa, y un desarrollo y aprovechamiento de los recursos económicos orientados a la organización y al desarrollo del proceso educativo del país.

Estas propuestas fueron planteadas por Rouma entre 1909 y 1913, durante el segundo gobierno liberal de Ismael Montes. También efectuó observaciones pedagógicas con los alumnos de la Escuela Normal de Sucre, de quienes señaló las siguientes características psicológicas:

1. Los alumnos demuestran inteligencia, pero carecen de espíritu científico, les gusta fantasear, pero no saben razonar y llegar a conclusiones justas.
2. Son susceptibles de grandes entusiasmos, pero decaen ante el primer obstáculo.
3. A partir de sus investigaciones psicopedagógicas, Rouma sugirió aspectos importantes para una buena acción pedagógica del niño escolar boliviano.
4. El estado físico es importante en el desarrollo de la persona para su formación educativa.
5. Fomentar la disciplina inmersa en el ser humano.
6. Permitir que en la persona nazcan los sentimientos buenos y nobles para la formación del alma.
7. Dar ejemplo de puntualidad, disciplina y trabajo en todo.

D. OBRAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS

Las acciones educativas de George Rouma fueron significativas para la educación boliviana. Rouma acompañado de maestros belgas (misión belga) efectuó las siguientes acciones pedagógicas: fundó y dirigió las escuelas normales urbanas y rurales (Sucre, La Paz, Cochabamba y Potosí), planificó la educación en Bolivia orientando un plan del Sistema Educativo boliviano, según las necesidades del país, estudió las características del niño boliviano para una educación de acuerdo con el contexto, y formó a los maestros en disciplinas didácticas.

Asimismo, Rouma dio sugerencias para la creación de escuelas de artes y oficios en todos los departamentos, porque el contexto social requería profesionales de esa índole. Nuevamente, la educación técnica fue postergada por las autoridades educativas, quienes preferían la formación humanística para el doctorismo y la retórica académica, sin considerar las necesidades profesionales del desarrollo económico del país.

III. CARLOS SALAZAR MOSTAJO: EL ARTE COMO INTERPRETACIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO (Warisata)

La propuesta de Salazar Mostajo es interesante, puesto que como profesor de la Escuela Ayllu de Warisata recogió las características pedagógicas y psicológicas del niño escolar en el medio donde se desempeñaba, la importancia de las instituciones del ayllu para el desarrollo de la escuela. Por eso, sus reflexiones y propuestas deben ser tomadas en cuenta por los pedagogos y psicólogos.

A. FUNDAMENTOS DE LA ESCUELA AYLLU DE "WARISATA"

1. **Fundamento filosófico.** Warisata se propuso enfocar el problema del indio de manera integral, no únicamente desde el plano educativo, sino contemplando todos los aspectos, económico-sociales y culturales que le son inherentes. Ese propósito le daba a Warisata la dimensión de englobar la totalidad de los aspectos en los que se desarrolla la vida del indio.

El núcleo escolar de Warisata no era sino la marca indígena basada en el ayllu, con todo su complejo de instituciones, con sus formas de distribución de la tierra y del trabajo donde se revela con gran potencia la triple forma ética del "*ama sua, ama llulla y ama qhella*", y que sólo se podía realizar con el esfuerzo sostenido y constante, con el sacrificio y la entrega total (Salazar 1986).

2. **El fundamento sociológico.** Elizardo Pérez supo captar el espíritu de la Ulaka. Si esa había sido la forma suprema de la autoridad local, debía serlo también en la escuela. "De esa manera la reunión semanal acabó por designarse con el nombre de Parlamento Amauta y se organizó a la antigua usanza, con los mallkus, hilakatas y comisarios esto que podríamos llamar «comité directivo», se desdobló en numerosas comisiones" (Salazar 1986: 89). Es así que se organizaron para atender al sinnúmero de actividades o problemas que se presentaron. De esa manera,

incorporaron a la escuela las antiguas instituciones del ayllu.

3. **El *ayni* y la *minik'a*.** Originalmente, el *ayni* era la ayuda que se prestaba a una pareja de recién casados construyéndoles una casa y obsequiándoles enseres, herramientas, tejidos, alimentos. Esta forma de cooperación al individuo o la pareja se extendió a nivel social con la *minik'a*, que era el trabajo colectivo para obras que interesaban a toda la comunidad.
4. **El ayllu y la marca.** La célula social de aymaras y quechuas es el ayllu. En el ayllu, ya existe la división del trabajo, la autoridad del padre, una religión con la creencia en un ser supremo, una legislación, una gran sabiduría con respecto al cultivo, una ciencia médica, una moral que se respeta y se cumple. El indio del ayllu conocía el tejido, la cerámica, la orfebrería, las aleaciones; sabía fabricar armas, navegar, tenía artes y artesanías. El conjunto de ayllus en una zona se denomina marca. La convivencia o alianza de varias marcas dio lugar a la confederación tribal, máxima forma a la que llegaron los aymaras. Luego, con los quechuas, adquirió el carácter de nación (*Qullasuyu*).
5. **La marca y el núcleo escolar.** Warisata había probado la posibilidad de aplicar las instituciones indias al medio escolar convirtiéndolas en el fundamento de su organización; había restaurado la *ulaka*, el *ayni* y la *minik'a*. Todo esto significaba que el ayllu había entrado en funcionamiento en la escuela Ayllu de Warisata. Al igual que la marca, se creó el concepto de Escuela Central o Matriz, a cuyo alrededor se desarrollaron las escuelas elementales, con las cuales se estableció continua interacción. Warisata no solamente estaba creciendo en dimensión física y horizontal, sino que se estaba convirtiendo en marca. Warisata estaba restaurando el contenido de la marca ancestral, que encarnada en la escuela se llamó Núcleo escolar.
6. **El fundamento pedagógico. Naturaleza de la educación del indio.** Según Salazar, la

pedagogía indigenista hay que arrancarla de la experiencia del medio. “Nuestra pedagogía, así, consiste en enseñar a trabajar al niño primero su escuela, amasar barro para ella, cuidarla; luego, su enseñanza se hará a base del conocimiento de su mundo. El jardín infantil ha de ser lo más grande que se conserve y se fomente. Allí se afinsa al niño en el amor a la naturaleza; se hace que cuide sus plantas, sus florecitas, sus animalitos (...), y todo por su iniciativa, jugando, eso es pedagogía nacional” (Salazar 1986: 68).

B. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA AYLLU

A continuación se exponen las principales características pedagógicas de la Escuela Ayllu.

1. **La escuela de la vida.** Warisata no podía ser una escuela “para la vida”, sino una “escuela de la vida”; no una preparación para la vida, sino la vida misma, la vida que exige imperiosamente un cambio, la vida creadora de conciencia y aptitud de lucha, en lugar de ser una adaptación conformista a modalidades actuales.
2. **La escuela activa.** Una escuela activa estaba basada en la causalidad creadora de la actividad, en el sentido de que el niño “aprende haciendo”. En efecto, no era una escuela activa que obligaba al niño a un ejercicio, a una actividad segregada de lo social, encerrada en un recinto, no conectada con el ambiente, no contaminada con los aspectos conflictivos de la sociedad. El concepto de “escuela activa” empleado en Warisata estaba modificado y consistía en introducir el concepto del trabajo en lugar de la mera actividad, para dar lugar a una fácil comprensión de su elemento activo que era el “aprender haciendo”.
3. **La escuela del trabajo.** El trabajo es el factor primordial para la humanización del hombre; el trabajo como producto social, puesto que sin sociedad no se concibe al hombre ni su razonamiento. El concepto de escuela activa se complementaba con el trabajo. La escuela

activa y de trabajo tenía correspondencia con la realidad educativa.

4. **La escuela productiva.** La escuela de la vida se complementaba con la escuela productiva, se restablecía la antigua condición de la educación, a saber, que la sociedad en conjunto educa a la sociedad también en conjunto. La escuela perdía su razón de ser como recinto aislado, cerrado, apartado de la sociedad, puesto que siendo parte de la sociedad misma, su verdadero claustro era el vasto mundo donde la sociedad trabaja y lucha para sobrevivir.

C. ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA

La Escuela Ayllu siendo una escuela de la vida desarrolló sus actividades escolares entre el aula, el taller y el sembradío, los cuales eran los espacios de la realidad pedagógica de Warisata.

1. **El aula.** El aula integraba el taller y la tierra; el conocimiento y el trabajo eran simultáneos.
2. **Taller.** Era para capacitar al hombre en el uso de los recursos del ambiente. Por eso, se crearon talleres de carpintería, mecánica, ladrillería, hilados, tejidos, alfarería, sastrería y otras artesanías, con los recursos el lugar.
3. **El sembradío.** La idea central era adecuar la producción agrícola y ganadera a la región, así los tubérculos en el altiplano, el maíz en el valle, el ganado en los llanos y la madera en el bosque.

D. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La Escuela Ayllu de Warisata se organizó de una manera peculiar, con secciones educativas como las siguientes:

1. Jardín infantil (de 4 a 7 años de edad, con duración de 3 años).
2. Prevocacional (de 7 a 10 años, con duración de 3 años).
3. Vocacional (de 10 a 13 años, con duración de 3 años).

4. Profesional (de 13 a 15 años, con duración de 2 años).

5. Normal (de 15 a 17 años, con duración de 2 años).

Para el presente estudio interesa el jardín infantil y la sección prevocacional. El primero tenía una duración de tres años. En él eran admitidos niños desde los cuatro años de edad. Su enseñanza era práctica, y se entregaba al infante un lote de terreno en los campos designados para la experimentación productiva. En ese lote, los infantes ponían el mayor empeño, puesto eran los espacios más cuidados y productivos, en los que se daba una pedagogía para el trabajo y la producción.

En la sección prevocacional, por el espíritu de trabajo que infundía la escuela, los niños colaboraban en la construcción de la Escuela. Se les daban tareas acordes a su edad, por ejemplo: la recolección de piedras de colores para usar en el empedrado de la escuela y el paso a los jardines, la limpieza de herramientas usadas y el traslado de materiales livianos para su edad. Los niños aprendían en la práctica la realidad de la vida.

En el Jardín Infantil, los niños conocían la flora y la fauna de la región, para lo cual ya tenían amplias bases propias de su hogar. A los infantes se les encargaba el cuidado de las gallinas, los conejos y palomas, así como el pastoreo del ganado porcino y ovino de la Escuela en los espacios de sementales.

Una de las prácticas pedagógicas eran las actividades al aire libre. En ellas, se ejercitaban los sentidos: la vista, el oído, el accionar de los dedos, el habla, la comprensión. Ejecutaban juegos manuales para adquirir concepciones acerca de formas, color, volumen, espacio. Con el fin de desarrollar las aptitudes psicomotoras, afectivas, volitivas y sensitivas, se les enseñaba a contemplar el paisaje natural, a escuchar los ruidos del ambiente. Por eso, la música y la plástica eran los pilares de los cimientos de educación infantil. Salazar (1986: 56) señala: "Cierta vez encontré a la profesora Norah Alarcón en un cerro, a donde había llevado a sus

alumnos; todos estaban quietos como estatuas, como hipnotizados. La maestra me informó que "estaban escuchando". Resultó que la campaña, que a nosotros nos parece silenciosa, estaba llena de ruidos, según comprobación que se hizo al finalizar la Clase." Por ese medio, los infantes aprendían a asociar, a crear, a inventar. Además, aprendían a considerarse miembros de una colectividad, en la cual tenían primero deberes y derechos. Aprendían el valor de la iniciativa, del esfuerzo, de la tenacidad y de la solidaridad.

E. DESARROLLO PSICOPEDAGÓGICO DEL NIÑO

Se conoce que todo aprendizaje inicialmente viene a través de los sentidos del cuerpo. Y la base del sistema educativo debería ser el desarrollo de los sentidos (Soria 2010). Por eso, Soria (2010: 15) señala que el aprendizaje depende de los siguientes factores psicológicos:

1. Primero debe desarrollarse la vista. Esta exigencia no es tan obvia como parece. Haga usted un pequeño experimento: abra la ventana de su aula y diga a los niños que vean el paisaje urbano y de colinas de la ciudad. Círrrela después, y haga que los niños describan lo que han visto y vuelva a abrir la ventana y repita el experimento. Esta vez los niños podrán hacer su descripción con más detalles. El resultado le mostrará que nuestra vista no está educada: la sensación visual no se ha incorporado al cerebro, no se ha convertido en percepción y no puede ser recordada.
2. Educar el oído. La "audición" es la capacidad de escuchar y comprender lo que se escucha. Este elemento es básico para desarrollar la atención y la concentración mental.
3. Simultáneamente, debe ejercitarse la aptitud motriz mediante la manipulación, el ejercicio de los dedos, es decir, por medio de la mano y la acción, se empieza a razonar "haciendo".
4. El ejercicio del habla y el desarrollo del lenguaje. El lenguaje debe traducir hechos reales antes de pasar a las abstracciones. Cuando llegue la enseñanza de la lectura y

escritura, se podrá comprobar que los niños tienden a convertir los signos escritos en sonidos, y viceversa, pero sin el esfuerzo de interpretar, sin que haya la gestación de la idea propiamente dicha.

5. El desarrollo de la vista, el oído, la acción y la lengua darán por resultado la "comprensión" de la realidad en sus diversos aspectos.

Los cinco factores indicados constituían la base para el desarrollo de la psicología infantil. Y sobre estos factores venían otros relacionados con la utilización de los sentidos y su combinación, correspondiente al segundo nivel.

6. La capacidad de situación, de saberse ubicado en alguna parte, de poder explorar su contorno.
7. Capacidad de desplazamiento, de equilibrio, dirección visual, auditiva y motriz, que permite el desarrollo del juego infantil.
8. La capacidad de relación, abandono, aislamiento individual, búsqueda de ayuda y disposición de ayuda al compañero.
9. La sociabilidad, el niño se sabe miembro de una colectividad, en la cual tiene derechos y deberes.

El tercer nivel de aprendizaje está compuesto por tres factores que le permitirán iniciar el aprendizaje:

10. Capacidad de imitación.
11. Desarrollo de la memoria.
12. Aptitud manual.

Finalmente, el cuarto paso es la aparición de conceptos que le permitirán ir a los inicios de la lecto-escritura.

13. Valoración, que implica capacidad de elección y de selección de preferencias.

-
14. Capacidad de control del pensamiento y de la acción, dominio de tendencias y de su sociabilidad.
 15. La sección culmina con la obtención de la conciencia de sí mismo. El niño está realizado. Ha adquirido confianza en su personalidad: su mente está preparada para recibir conocimiento científico. La conciencia de sí mismo -para serlo plenamente- es al mismo tiempo una conciencia social, y no una forma superior de la sociabilidad.

Según Soria (2010: 17), la ausencia de cualquiera de estos quince factores mencionados podría originar deficiencias, incluso irreversibles, en la formación psicopedagógica de los infantes.

F. INTERPRETACIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO MEDIANTE EL ARTE

El desarrollo de la capacidad creadora refleja sentimientos, capacidad intelectual, desarrollo físico, actitud perceptiva, y el gusto estético está implícito. Con todos ellos, se interpreta el desarrollo psicopedagógico del niño andino.

1. Desarrollo emocional o afectivo. Un dibujo puede constituir la oportunidad que se brinda a un niño para su desarrollo emocional. La repetición estereotipada se encuentra sólo en los dibujos de los niños que han desarrollado modelos rígidos de pensamiento e implican un tipo inferior de estado afectivo. No pueden adaptarse a situaciones nuevas por el temor de cometer errores. Habrá mayor desarrollo afectivo en los niños que se expresan independientemente y sin sujetarse a norma alguna.
2. Desarrollo intelectual. Se observa en la toma de conciencia progresiva que el niño tiene de sí mismo y de su ambiente. El conocimiento que revela cuando dibuja implica su nivel intelectual.
3. Desarrollo físico. En el trabajo creador, se revela el desarrollo físico del niño por su

habilidad para la coordinación visual y motriz, por la manera en que controla su cuerpo, guía su grafismo y ejecuta ciertos trabajos.

4. Desarrollo perceptivo. El cultivo y desarrollo de los sentidos es parte importante de la experiencia artística y de toda experiencia. La capacidad de aprender depende en gran parte de ese cultivo. Normalmente se da más importancia a la observación visual (sensibilidad ante el color, la forma y el espacio), primero como goce y reconocimiento, y luego en nuevas relaciones de color o luz. El desarrollo perceptivo se revela también en la creciente sensibilidad táctil y de presión. Comprende también el complejo campo de la percepción espacial e incluye las experiencias auditivas y kinestésicas.
5. Desarrollo social. Equivale al conocimiento progresivo del medio. Es posible apreciarlo en los dibujos cuando el niño empieza a establecer relaciones entre personas o hechos, lo que significa la incorporación de su yo personal al mundo de la realidad.
6. Desarrollo estético. Revela la organización del pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión comunicativa. Con palabras da lugar a la prosa o la poesía; con tonos a la música; con movimientos a la danza; con líneas, formas y colores a la plástica.
7. Desarrollo creador. Comienza tan pronto el niño traza los primeros rasgos inventando sus propias formas, poniendo algo de sí mismo. Para llegar a la compleja forma de producción creadora, hay muchos pasos. Las experiencias artísticas deben ser la base de la actividad creadora dentro de la escuela. Para ello, debe evitarse que las respuestas del alumno sean una copia de los valores del maestro.
8. El tema en el arte. No existe un tema o sujeto que deba enseñarse. Lo que importa es la relación subjetiva entre el niño y su ambiente, y no el dibujo en sí. Lo que vale es cómo ejecuta el trabajo, cómo se reproduce el tema.

G. ETAPAS DEL DESARROLLO CREADOR

La capacidad creadora debe ser adquirida entre los 4 y los 13 años. Posteriormente, es muy difícil obtenerla, y lo peor es que en las escuelas formales recién a los 13 o 14 años se tienen clases de artes plásticas. De esta manera, se frena la capacidad creadora.

Por eso, las etapas pedagógicas de desarrollo de la capacidad creadora son las siguientes:

1. De 2 a 4 años: La etapa del garabato. Es el comienzo de la autoexpresión, los primeros intentos de representación del Yo, pero aún sin conciencia de sí mismo. Aunque carece de relaciones de espacio, el niño a los 4 años traza objetos reconocibles. El garabato es importante porque con él comienza la capacidad creadora y el entrenamiento de los sentidos.
2. De 4 a 7 años: Etapa pre-esquemática. El niño realiza sus primeros intentos de representación. La forma es resultado de un esfuerzo consciente. Las figuras son colocadas sin orden alguno. El profesor puede determinar si el niño se estanca en la etapa pre-esquemática, en cuyo caso no tiene sentido tratar de enseñarle a leer ni hacerlo razonar sobre los números. La incapacidad del niño para relacionar las cosas entre sí en el espacio indica que aún no está maduro para relacionar los elementos de la lectura.

Las etapas señaladas se refieren a las artes plásticas, pero los mismos resultados se pueden obtenerse mediante la música y el canto como actividades complementarias, para los inicios de la lectura y escritura del niño.

IV. RUPERTO ROMERO: *CH'IKI*. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN NIÑOS QUECHUAS (COMUNIDAD DE TITIKACHI)

El estudio fue realizado en la comunidad de Titikachi, ubicada en el cantón Lukisani de la provincia Muñecas del departamento de La Paz. Al norte limita con una de las zonas precoloniales

como es Wankarani (pre-tiwanaku). Los ascendientes de esas zonas fueron los señoríos yungas. Uno de ellos es el señorío Mollo. Según Saignes (1985, en Romero 1994), esas zonas cabeceras de valle tenían una composición poblacional de mitimaes multiétnica, en la que coexistían mitimaes incas, los yungas y los mitimaes de Carabuco, Paxajes, Machaca y de otras marcas aymaras.

Entre las características socio-culturales, hace algunos años, la comunidad de Titikachi tenía una población de unos 300 habitantes, de los cuales 108 eran niños menores de 10 años. Dichos niños fueron los sujetos de la investigación.

Entre los antecedentes psicológicos de las diferencias básicas de los procesos cognitivos entre las culturas primitivas, se encuentra el estudio de Lewy Strauss (en Romero 1994) que señala que las operaciones mentales de clasificación de los pueblos primitivos se basan esencialmente en cualidades primitivas, mientras que la ciencia moderna se basa en la racionalidad, aunque ambas formas de pensamiento van en busca del conocimiento objetivo del universo. Otra investigación es la de Rivers (en Romero 1994), quién junto a su equipo estudió los fenómenos básicos de los pueblos salvajes señalando su agudeza perceptual. El desarrollo en un ámbito natural podría explicar la fuerte caracterización de lo concreto, en oposición a lo abstracto de las operaciones mentales europeas. Otro estudio es de W. Wundt, quién señala que las capacidades intelectuales de los hombres primitivos tiene un desarrollo bajo. Esto lo atribuye a la limitada naturaleza de sus necesidades, y a que las condiciones de su desarrollo apegadas a sus costumbres y hábitos se ejecutaron en un horizonte más estrecho.

Específicamente, el estudio de Romero se basa en la psicología genética de la inteligencia de Piaget y en su perspectiva intercultural. Para el psicólogo suizo, la inteligencia es ante todo un proceso de adaptación y de búsqueda de equilibrio. La adaptación implica los procesos simultáneos y complementarios de la acomodación y asimilación” (en Romero 1994: 27). Los primeros periodos del desarrollo intelectual constituyen el periodo sensorio-motriz

y el periodo pre-operacional. El punto de partida de las nociones intelectuales en el periodo sensorio-motriz caracterizado por las acciones de la inteligencia sensoriomotora, utilizando como instrumentos las percepciones y los movimientos. También se observa la formación de estructuras casi reversibles, como la organización de los desplazamientos y las posiciones de un grupo caracterizados por la posibilidad de vueltas y revueltas (movilidad reversible), y la constitución de las relaciones causales ligadas a la acción propia y después progresivamente objetivadas y especializadas en relación con la construcción del objeto, el espacio y el tiempo.

El periodo pre-operacional que abarca desde los 2 años hasta los 7-8 años. Aquel desarrollo de la inteligencia se da con la formación de la función simbólica y semiótica que permite representar objetos o acontecimientos actualmente no perceptibles, pero evocados por medio de símbolos o signos diferenciados: el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo, etc., y sobre todo el lenguaje. “Y las funciones simbólicas permiten que la inteligencia sensoriomotora se prolongue en pensamiento” (Romero 1994: 28).

Romero también considera la influencia social en el desarrollo de la inteligencia. Los factores sociales han adquirido mucha atención en las investigaciones interculturales, ya que la formación de una persona a otra se da mediante lenguajes y las transmisiones educativas y culturales. También se debe tomar en cuenta que los factores sociales interactúan con los biológicos y mentales, y ahí es donde se da la génesis individual de las nociones intelectuales. En síntesis, Romero señala que la transmisión social promueve el desarrollo cognitivo, particularmente en las sociedades no occidentales. Para que el desarrollo sea suficiente, se requiere que el niño esté en posesión de ciertas estructuras cognitivas (factores biológicos y de equilibrio) con las que pueda asimilar. Según investigaciones, éstas se adquieren con la escolarización. Sin embargo, en el desarrollo intelectual los factores sociales no actúan solos, sino en relación con otros factores, como los procesos madurativos, experiencias y equilibrios,

tal como señalan las investigaciones interculturales comparadas.

En cuanto al estudio de la inteligencia infantil en las comunidades andinas, en la comunidad de Titikachi, se emplea el término *ch'iki* sinónimo de “inteligencia, viveza”. En cambio, “*sajra*” y “*wak'a*” tienen una connotación negativa, pues significan astuto, abusivo, egoísta, ladrón y mentiroso. *Ch'iki* es la inteligencia, en sentido moral, una persona racional, reflexiva, creativa, trabajadora y honesta.

Los adultos de la comunidad con relación a niños de 0 a 7 años diferencian entre inteligencia social e inteligencia práctica. A continuación se presenta una síntesis de los conceptos de inteligencia en quechua junto a sus significados.

A. LA INTELIGENCIA SOCIAL

1. *Yuyayniyuq, Umayuq. Pinsamintuyuq*. “Tiene memoria”, “tiene cabeza”, “tiene pensamiento”. Significa: reflexivo, juicioso, racional, creativo, ingenioso, buena memoria.
2. *Sunquyuq. Minakuyniyuq*. “Tiene corazón”. “Tiene voluntad y sensibilidad”. Significa: correcto, maduro, responsable, servicial, honesto, sensible.
3. *Uyarikuq*. “Obediente”. Significa: obediente, respetuoso, cordial, trabajador.
4. *Simiyuq*. “Tiene lenguaje”. Significa: hablar bien, con propiedad, con coherencia, tener vocabulario.

B. INTELIGENCIA PRÁCTICA

5. *Qhawaspalla Yachaqan*. “Mirando nomás aprende”. Significa: observación, atención, aprendizaje, memoria.
6. *Ñawiyuq*. “Sabe leer y escribir”. Significando: Aprendizaje escolar: leer, escribir, contar.
7. *Ruwayniyuq*. “Habilidad para producir alguna cosa manualmente”. Significa: habilidad, destreza manual y artística, creatividad.

En síntesis, en una comunidad andina, la inteligencia se concibe de forma holística, es decir, “no separa los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad” (Romero 1994: 135). En ese sentido, en la comunidad de Titikachi la inteligencia no está valorada en sí misma y de manera aislada, sino según sus connotaciones afectivas y sociales.

Los factores afectivos comprenden la sensibilidad, madurez y voluntad. Los aportes sociales incluyen: responsabilidad, honestidad, sabiduría, obediencia, respeto y trabajo. Y las aptitudes cognitivas tienen relación con el razonamiento, el juicio, la creatividad, memoria, atención, habilidad tecnológica y artística, lecto-escritura y el cálculo.

Romero efectuó el estudio del desarrollo infantil mediante la aplicación de la prueba sensorio-motriz de Piaget a niños de 0 a 3 años. Esta prueba explora cuatro áreas: la coordinación de motora, la noción de objeto, la noción de espacio y la causalidad que son el punto de partida en la construcción de la inteligencia. Este autor también empleó la escala de Denver para medir aspectos del desarrollo: la motricidad gruesa (desplazamiento, marcha y equilibrio), la motricidad fina (precisión y destrezas de tipo óculo-manual), el lenguaje y la conducta personal social. Es importante mencionar que la escala sólo fue aplicada a los niños urbanos.

Los resultados obtenidos revelan que los niños de la muestra presentan un adecuado desarrollo para su edad en la coordinación motora y en la noción de objeto, pero no un buen desarrollo en las nociones de espacio y causalidad, según la prueba sensorio-motriz de Piaget.

En cuanto a la segunda escala (de Denver), los resultados muestran un adecuado desarrollo de la motricidad gruesa y, en segundo lugar, la conducta personal social (sentido de responsabilidad y cooperación infantil). La motricidad fina ocupa el tercer lugar, conducta necesaria para el inicio del proceso de la lecto-escritura, y el lenguaje es el área de menor desarrollo. Es importante señalar que el desarrollo de la inteligencia se da a partir del desarrollo del área del lenguaje. Este aspecto se debe tomar en

cuenta en los programas de estimulación temprana.

En cuanto al desarrollo de la operación de clasificación, los niños de 7 a 12 años de Titikachi no muestran muchas diferencias con los niños ginebrinos en el nivel I de colecciones figurales y el nivel de colecciones no figurales. Una de las principales diferencias es que los niños de Titikachi no alcanzan el nivel de inclusión de clases, lo que entre los niños ginebrinos se desarrolla entre los 7 y 12 años. En el nivel III de seriación por método operatorio, se observa otra diferencia: mientras la mayoría de los niños ginebrinos logra esta capacidad hasta los 7 años, sólo el 13% de los niños de Titikachi la desarrolla hasta esta edad. Sin embargo, en la cultura occidental, la inteligencia adquiere una super especialidad y fragmentación de lo cognitivo, se valora el individualismo y la competitividad personal. De ahí que se mantiene la inteligencia aislada de lo social.

El término *ch'iki* revela un factor de cohesión e integración cultural, puesto que dicha inteligencia andina garantiza la preservación de la cultura porque regula las conductas de solidaridad, respeto a las normas y los valores tradicionales, sabiduría, bien social, y otros valores. Es importante resaltar que *ch'iki* hace referencia a la inteligencia social y tecnológica, y no así a la inteligencia abstracta. En el periodo sensorio motriz, desarrollan mejor la coordinación sensorio-motriz y el objeto. Si hay algún retraso con relación a los niños ginebrinos, es porque la práctica de fajado (hasta los 9 meses) en la comunidad no le permite al niño interactuar tempranamente con su medio ambiente para desarrollar de la inteligencia sensorio-motriz.

La investigación efectuada por Romero deja dos aportes importantes: uno en las líneas de los estudios cognitivos interculturales piagetanos al permitir la elaboración de un modelo particular sobre el funcionamiento de la teoría de Piaget en las poblaciones andinas, y otro en el campo psicopedagógico al ofrecer un modelo de funcionamiento de la inteligencia en los niños quechuas. Además, los resultados encontrados le permiten al autor realizar propuestas etnográficas pedagógicas desde la lógica, el modo de vida y la

cosmovisión andina, y según las necesidades básicas de aprendizaje de los niños de las comunidades andinas.

V. NORMA REÁTEGUI: ESTRUCTURAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS EN NIÑOS ANDINOS

El estudio de la estructura cognitivo-afectiva de padres y niños andinos fue realizado con grupos de madres de las zonas urbanas y rurales de los departamentos de Cochabamba y Potosí, específicamente en las provincias de Mizque y Arze (Cochabamba), Bilbao, Charcas e Ibañez (Potosí), consideradas zonas de alto riesgo y de extrema pobreza por tener los porcentajes más altos de morbilidad materno-infantil. El área urbana estaba representada por las zonas populares y suburbanas del departamento de Cochabamba.

En dichas regiones rurales de ambos departamentos, estaba ubicado el programa de Servicios Básicos contra la pobreza PROANDES. Estudios descriptivos como los de Fe y Alegría muestran cómo las madres perciben sus referencias afectivas sobre la salud, la nutrición y la educación de los niños, y, a su vez, señalan los patrones de desarrollo infantil del grupo infantil vulnerable a los problemas de salud y nutrición en niños de 0 a 5 años. A través de este estudio, se detectó el funcionamiento de las estructuras cognitivo-afectivas de las madres, el cual permite comprender por qué fracasan las acciones para reducir las tasas de morbilidad y mortalidad materno-infantil.

La realidad psicológica de las madres y los niños, hace referencia “tanto al modo en que el ser humano se aproxima al mundo, lo recibe y determina su cosmovisión, así como el modo en que se vincula al mundo, emocional, afectiva y valorativamente” (Reátegui 1990:13). Al respecto, es importante señalar que el ser humano mediante procesos y mecanismos universales de la especie humana recibe, almacena, transforma y asimila el mundo externo.

En la dimensión psicológica, lo cognitivo y lo afectivo se fusionan y producen el comportamiento del individuo. Estos

comportamientos se dan en acciones y regulaciones con el niño, y generan formas particulares de conducta en cada cultura. Esas formas de conducta se usan como técnicas de crianza y como formas de socialización del niño. Estos comportamientos sociales también incluyen las creencias religiosas, los rendimientos educativos, los modos de organización social, entre otros.

El desarrollo de la realidad psicológica está ligado a los factores biológicos y sociales. Lo biológico está determinado por el desarrollo de los genes, en cambio, lo social es el medio ambiente y la cultura donde se desenvuelve esa realidad psicológica. La estructura cognitiva se ve afectada por el factor biológico mediante las estructuras de la herencia y los factores nutricionales, por ejemplo: el tipo de alimentación influye en las potencialidades de aprendizaje y la memoria. Igualmente, el factor social influye en el condicionamiento de la inteligencia y el pensamiento, como en las formas de adaptarse a la realidad, en las maneras de solucionar problemas específicos según las demandas del medio. En ese sentido, Luria (1980, en Reátegui 1990) señala que las estructuras cognitivas son universales, pero los contenidos de pensamiento son particulares para cada cultura.

Por otro lado, el entorno social condiciona la estructura afectiva, entendida como el sistema de valoraciones frente al medio. De ahí que los valores de una cultura no son válidos para otras culturas. Frente a la estructura psicológica, se da el lenguaje como sistema reglado y simbólico que permite transformar el mundo de las cosas en abstracciones, las cuales a su vez permiten asimilar y transformar la realidad. El lenguaje es el instrumento a través del cual se conoce el mundo de las cosas, las personas y las valoraciones que se hacen de ellas.

Este estudio se ocupa de la estructura afectiva -que se refiere a la asignación de valores al mundo- y del valor que se le otorga a la vida. En los escritos antropológicos, se encontró que la ética andina frente a la vida es diferente de la occidental. En la visión occidental, el respeto y la

protección de la vida es fundamental, y no así en la cultura andina.

En sus investigaciones, Reátegui (1990) formula las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el nivel de funcionamiento del pensamiento de la madre andina? ¿Cuál es la estructura valorativa de la madre frente a la vida? ¿Cuál es el nivel de desarrollo cognitivo-afectivo que presentan los niños de las zonas estudiadas? Las consideraciones del presente escrito se abocarán a estas preguntas.

En cuanto a la primera pregunta, se puede decir que el pensamiento es el modo de tratar y transformar lo percibido. Piaget lo define como una composición cada vez más compleja y coherente de operaciones o acciones interiorizadas. Genéticamente, diferencia cuatro tipos de pensamiento: el egocéntrico (dominado por la perspectiva individual); el intuitivo (juicios controlados por la intuición), el concreto (son operaciones ya reversibles) y el formal (supera lo real para dar paso a lo posible, a lo abstracto).

En cuanto a la segunda pregunta, se puede decir que la dimensión afectiva de las madres andinas es importante porque hace referencia al comportamiento moral y a la estructuración de los valores éticos. La afectividad está constituida por fuerzas energéticas, es decir, valores positivos o negativos que señalizan e informan sobre las acciones realizadas dirigiendo y orientando el comportamiento social (Reátegui 1990: 97).

En la evaluación de la estructura afectiva, se ha tomado en cuenta la dimensión de justicia. Dentro de ésta, la vida es considerada como valor y derecho, como uno de los valores más universales. Piaget la concibe (1938, en Romero 1994) como el eje del equilibrio de las nociones sociales, que regula y orienta el comportamiento en situaciones sociales. Para evaluar la dimensión de la vida, se alude a Kohlberg en su dilema moral, donde plantea una situación conflictiva que debe ser resuelta por la persona.

Para la valoración de la estructura afectiva, la situación conflictiva es planteada a través del siguiente dilema: “Severino es un campesino que tiene a su esposa gravemente enferma. El yatiri ha dicho que su mujer morirá si es que no le trae lo

más antes posible una yunta y un cordero. Severino solamente tiene el cordero y no la yunta. Entonces, Severino acude al vecino para que le preste una yunta para salvar a su esposa, y éste se niega. Severino en su desesperación decide robarle la yunta y llevarla al yatiri para salvar a su esposa”. Este dilema fue sometido a la muestra de las madres. Los resultados dominantes son los siguientes: la población de madres andinas se ubica en el primer nivel de la moralidad de Kohlberg (preconvencional) que se distingue por respuestas estereotipadas, etiquetas mutuales de bueno o malo, correcto o incorrecto. Se interpreta la situación a partir de las consecuencias físicas de la acción. Para estas madres, la consecuencia material tiene un valor muy alto: “robar es malo”, “robar ganado no está permitido”, “robar es una deshonra para la persona por la censura social”. En cambio, la vida no aparece como un valor fundamental, puesto que en muchos casos se señala espontáneamente: “se debe dejar morir antes que robar para no exponerse a ser humillado por el pueblo”. Para el cristianismo, el valor de la vida es fundamental para la humanidad regulada por los diez mandamientos, pero no es un valor universal para muchas culturas. La población quechua estudiada si bien es católica, no tiene interiorizado el valor cristiano de la vida, aún mantiene vivo el valor propuesto por el incanato, en el que un valor esencial es “no robar” como valor moral.

En cuanto a la tercera pregunta, el desarrollo cognitivo del niño se evaluó mediante la operación clasificatoria y la operación de la causalidad. La evaluación operatoria se efectuó mediante la operación clasificatoria (organización de estímulos, como el color, la forma, el espesor y tamaño) que se aplicó a niños de 3 a 5 años mediante el método clínico crítico. En el área rural, las madres, manifestaron muchas debilidades en esta operación clasificatoria. En la zona urbana, los niños presentaron una secuencia clasificatoria que se puede denominar universal, similar a la de los niños occidentales.

La otra operación evaluada fue la causalidad, para conocer el desarrollo del animismo y del realismo de las madres. En esta evaluación, se encontró un alto porcentaje de omisiones en las respuestas de las madres de la zona rural y

urbana. Los niños de la zona urbana se ubicaron en el primer nivel de respuesta que corresponde a su edad cronológica. Sus respuestas difieren de los adultos por ser más espontáneas y con menos connotación cultural. También fue evaluada la estructura animista de los niños con la misma prueba aplicada a las madres. Los resultados obtenidos revelan que la estructura animista encontrada en ellos es similar a la de las madres, sólo difiere significativamente en su contenido.

La estructura afectiva de los niños se evaluó mediante la situación de un conflicto o dilema relacionado con la justicia entre ellos. Los niveles que se expresaron son: primero heterónomo, porque el niño juzga a partir de la presencia adulta; segundo, el niño juzga desde su punto de vista y la del adulto; y, tercero, el niño asume su punto de vista y se opone a la autoridad del adulto. Los niños evaluados se ubicaron en el primer nivel, aunque se encontraron respuestas del segundo nivel.

VI. EPÍLOGO

La mayoría de los estudios acerca del niño escolar boliviano se centró en aspectos pedagógicos, sociológicos y antropológicos, y muy pocos autores se han dedicado específicamente a los aspectos psicológicos. Algunos autores que se mencionan en el presente trabajo, le dieron un espacio al estudio de los rasgos psicológicos del niño boliviano, aunque sus investigaciones fueron de carácter pedagógico.

Entre las principales investigaciones de carácter psicológico está el belga George Rouma, quien en el gobierno del presidente Ismael Montes (1904-1909 y 1913-1917) estudió al “niño boliviano” y señaló sus principales aspectos psicológicos. Según Rouma, el niño boliviano muestra una inteligencia como cualquier otro niño, pero no razona, carece de espíritu de observación, no se detiene a examinar, a indagar el porqué de los fenómenos, por ello no induce ni deduce, puesto que la escuela no le inicia en el conocimiento científico. Además, tiene buena imaginación y fantasía, pero se deja llevar por ilusiones y divaga. Por eso fracasa, por perder la noción de la realidad. Por el contacto con la

naturaleza, resalta su sensibilidad y voluntad que está acompañada por una emotividad desbordante y dominante, pero decae al primer obstáculo porque no es constante en sus nuevos intentos y no persevera. Esta aseveración puede ser cierta en los trabajos escolares, pero no tanto en las labores cotidianas, puesto que una de las cualidades del indígena es que sabe esperar con paciencia. A partir de sus investigaciones psicopedagógicas, Rouma brindó algunas recomendaciones para una buena acción pedagógica del niño escolar boliviano: el desarrollo físico con una adecuada dieta, la afloración de los sentimientos buenos y nobles, y educar con los ejemplos de puntualidad, disciplina y trabajo. El niño indígena probablemente no sea puntual porque no tiene la noción del tiempo cronológico, y como tiene que caminar largas distancias para llegar a la escuela no calcula su tiempo. Además, asume su responsabilidad, aunque esto no sea considerado como disciplina.

Otro autor es Carlos Salazar, impulsor de la Escuela Ayllu (Elizardo Pérez y Avelino Siñani), quien privilegia la enseñanza del arte en el desarrollo de la capacidad creadora, y a través de ella interpreta el desarrollo psicológico del niño. Según Salazar, en el desarrollo de la capacidad creadora, se reflejan sentimientos, las capacidades intelectuales, las actitudes perceptivas, y sobre todo el gusto estético. Señala que la práctica del dibujo desarrolla la parte emocional o afectiva, y que se tendrá un desarrollo efectivo si el dibujo lo expresa independientemente y sin sujetarse a normas. En el contacto con el medio ambiente, el niño desarrolla la toma de conciencia progresiva de sí mismo, y paralelamente su inteligencia. En el desarrollo cognitivo, es importante el desarrollo perceptivo, que depende del cultivo de los sentidos. El desarrollo perceptivo también implica el desarrollo de la sensibilidad táctil y las experiencias auditivas y kinestésicas. El desarrollo social implica la incorporación de su Yo personal al mundo de la realidad mediante las relaciones entre los niños con su comunidad y con su medio ambiente. Con el garabato se inician las experiencias artísticas dando lugar al desarrollo estético, que integra la organización del pensamiento, los sentimientos y las percepciones. El niño expresa ese desarrollo psicológico integral mediante formas

comunicativas como la palabra, la poesía, la música, la danza y la plástica.

Ruperto Romero (1994) efectuó un estudio muy interesante sobre la concepción de la inteligencia infantil en niños de 0 a 7 años en la comunidad andina de Titikachi (provincia Camacho, departamento de La Paz) para evaluar cómo funciona la teoría del desarrollo intelectual de Piaget. En la comunidad el autor encontró el término *ch'iki* que significa inteligencia, una posición racional, reflexiva, creativa, trabajadora y honesta. Esa inteligencia no está valorada en sí misma y de manera aislada, sino que tiene connotaciones afectivas, sociales y prácticas. Es decir, en la comunidad andina, la inteligencia se concibe de forma holística, no se separan los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad del niño. En ese sentido, los factores afectivos comprenden la sensibilidad, madurez y voluntad, los aportes sociales incluyen responsabilidad, honestidad, sabiduría, obediencia, respeto y trabajo; y las aptitudes cognitivas tienen relación con el razonamiento, el juicio, creatividad, memoria, atención, habilidad tecnológica y artística, lecto-escritura y el cálculo. Con este estudio, Romero identificó el funcionamiento de la inteligencia de los niños quechuas desde la lógica, el modo de vida y la cosmovisión andina. Por lo tanto, sus hallazgos se convierten en la base para una pedagogía andina, conforme a las necesidades de la comunidad andina.

Dentro del programa Sub regional Andino de Servicios Básicos contra la pobreza Proandes y colaborado por Unicef, Norma Reátegui realizó un estudio para conocer la realidad psicológica de la madre y el niño de la zona andina. Trabajó con grupos de madres de las zonas urbanas populares de Cochabamba y zonas rurales con extrema pobreza de los departamentos de Cochabamba y Potosí y con porcentajes altos de mortalidad materno-infantiles. Para ello, partió de la siguiente pregunta de carácter psicológico: ¿Cuál es el nivel de desarrollo cognitivo-afectivo que

presentan los niños de las zonas estudiadas? Esta autora evaluó desarrollo cognitivo del niño mediante la operación clasificatoria y la operación de la causalidad. Los resultados obtenidos revelan muchas debilidades en la operación clasificatoria en la zona urbana.

En cuanto a la operación de la causalidad, se identificó un alto porcentaje de omisiones en las respuestas de las madres del área rural. Asimismo, se encontró que los niños tienen una estructura animista similar a la de las madres. Sólo difieren significativamente en el contenido significativamente por ser más espontáneos y tener menos connotación cultural que los adultos. Los resultados de la estructura afectiva de los niños, muestran que la mayoría de éstos se ubican en el primer nivel (el niño juzga a partir de la presencia adulta), y algunos en el segundo nivel (toma en cuenta su posición y la del padre), pero no llegan a la autonomía de respuestas (en oposición a la del adulto). Por otro lado, se estudió la estructura afectiva de las madres con relación al valor de la vida. Curiosamente, las mujeres andinas valoran menos la vida (valor cristiano máximo) que los valores éticos de su cultura, como la honestidad. Esto significa que en las comunidades andinas están muy interiorizados los valores éticos relacionados con “*ama suwa* (robar), *ama qhilla* (flojo) y *ama llulla* (mentiroso)”, puesto que constituyen el control moral de la comunidad.

Los resultados de los estudios presentados nos dan a conocer algunos rasgos psicológicos de los niños bolivianos rurales y urbano-populares. Sin embargo, son escasas las investigaciones que profundizan el desarrollo psicológico del niño boliviano, y además, son desconocidos por los educadores. Por eso, es necesario promover las investigaciones de carácter psicopedagógico ante el advenimiento de la nueva Ley de Reforma Educativa Elizardo Pérez y Avelino Siñani en el sistema educativo de Bolivia.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

BLANCO, Federico (1987). *El pensamiento pedagógico boliviano en Bolivia* (Conferencia). La Paz, Bolivia: Federación

Departamental de Trabajadores de Educación Urbana.

-
- CHÁVEZ, Cesar (1992). *La educación y las misiones pedagógicas en Bolivia*. La Paz. Periódico la Razón, 14 de junio.
- CHATEAU, Jean (2005). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica. 15a edición.
- Federación de Maestros Urbanos de La Paz (s/fecha). *Visión histórica de la educación en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Federación de Maestros Urbanos.
- MAYER, Frederick (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz. 2a edición.
- PÉREZ, Elizardo (1962). *Warisata: la escuela Ayllu*. La Paz-Bolivia: Burillo.
- ROMERO, Ruperto (1994). *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi*. La Paz-Bolivia: Iaf y Cebíae.
- REÁTEGUI, Norma (1990). Estructuras cognitivas y afectivas de madres y niños andinos. La Paz, Bolivia: Min. Planeamiento y Coordinación-Unicef.
- RODRIGO, Saturnino (1976). "George Rouma: El maestro". *Presencia literaria*. La Paz-Bolivia.
- SALAZAR, Carlos (1983). *Warisata mía y otros artículos polémicos*. La Paz-Bolivia: Juventud.
- SORIA, América (2010). *Experiencias pedagógicas en educación comunitaria del nivel inicial "Warisata"*. (La Paz) y de algunos países de Latinoamérica". Monografía. La Paz, Bolivia Instituto Normal Superior de Formación de Maestros "Simón Bolívar".
- SORIA, Vitaliano (2006). *Pautas para la historia de la educación en Bolivia: la educación del indio*. La Paz, Bolivia: Carrera de Ciencias de la Educación-UMSA.
- SUÁREZ, Cristóbal (1962). *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz, Bolivia: Editorial Juventud.